

Brügelmann, Hans; Dummer, Lisa

Vom "3lft" zum "Elefat": Was heißt hier "Lernschwäche"? Zwei Test-Protokolle und zwei Deutungen

Balhorn, Heiko [Hrsg.]; Brügelmann, Hans [Hrsg.]: Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz : Faude 1987, S. 110-121. - (Lesen und Schreiben; 2)



Quellenangabe/ Reference:

Brügelmann, Hans; Dummer, Lisa: Vom "3lft" zum "Elefat": Was heißt hier "Lernschwäche"? Zwei Test-Protokolle und zwei Deutungen - In: Balhorn, Heiko [Hrsg.]; Brügelmann, Hans [Hrsg.]: Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz : Faude 1987, S. 110-121 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-188595 - DOI: 10.25656/01:18859

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-188595>

<https://doi.org/10.25656/01:18859>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

VOM »3ft« ZUM »Elefat«:

WAS HEISST HIER »LERNSCHWÄCHE«?

Zwei Test-Protokolle und zwei Deutungen ¹⁾*Die Verbesserung der Lese-/Schreibleistung nach 11 Tagen in einem Intensivkurs**I. Die Beurteilung der Ausgangslage* (Lisa Dummer)

In den beiden Fehlerprotokollen (Abb. 1 und 2), die hier verglichen werden, spiegelt sich eine deutliche Veränderung der provozierten Schreibungen wider (»Spontanschreibungen«, durch Bildvorgabe provoziert): Bei 24 Wörtern mit weitgehender 1:1-Zuordnung von Lauten und Buchstaben produziert die Schülerin am Ende der ersten Klasse (und drei Monate vor Beginn des Intensivkurses) 24 Falschschreibungen mit bis zu vier Verstößen im Wort. Nach 11 Tagen Unterricht im Intensivkurs kommen nur noch maximal zwei Verstöße pro Wort vor – bei insgesamt 16 falsch geschriebenen Wörtern. Das Zustandsbild am Ende der ersten Klasse liegt auf dem Niveau der 1% schwächsten Leser/

♀	Vortest	14.9.1977	Testdatum	26.9.85	Qualitative Auswertung	L	3	WD	50	WT	4%	W0
1	Ase	WD	1	Tonate	WT							
2	Lelen	WD	2	Mate	WT							
3	Lelore	WD	3	Selace	WD							
4	Mat	WT	4	Bmex	3 x WD							
5	Rem	WD	5	3elt	3 x WD							
6	Plant	WT	6	Li	4 x WD							
7	Psm	WT	7	Aan	4 x WD							
8	Schm	WD	8	Lnd	WD							
9	Amn	WD	9	Zia	4 x WD							
10	Raon	WT	10	Zaim	L							
11	Aas	WD	11	Schalm	4 x WD							
12	Anel	WD	12	Cu	4 x WD							

Abbildung 1

Schreiber unter altersgleichen Mädchen. Es fallen Unsicherheiten bei Buchstabenformen auf (S=L, Sel=Sch, m=n, n=p), aber auch völlig unzureichende Durchgliederung des gesprochenen Wortes. Manchmal läßt das Konsonantengerippe das gemeinte Wort noch ahnen wie bei «lft», in anderen Fällen aber wäre man ohne das zugehörige Bild ratlos, welches Wort gemeint sein könnte, z.B. bei «Aan» oder «Zio».

Sowohl der Normvergleich als auch die Qualität der Schreibungen lassen erkennen, daß dieses Kind nach einem Jahr schulischen Unterrichts das Lesen nicht erlernt hat.

Für das Ende der ersten und den Anfang der zweiten Klasse ist auch die nach dem Intensivkurs erreichte Leistung noch zu schwach, als daß die Schülerin problemlos Diktate mitschreiben oder in der Klasse laut vorlesen könnte. Dennoch fällt vor allem der qualitative Leistungsunterschied ins Auge.

II. Die theorie- und die entwicklungsbedingte Relativität von Fehlern (Hans Brügelmann)

Ich habe die beiden Protokolle von Lisa Dummer in vielen Seminaren und Vorträgen vorgeführt – zuerst das zweite, dann das erste. Drei Erfahrungen aus diesen Präsentationen sind mir wichtig:

1. Fehler, die eben noch »schlimm« erschienen (Protokoll 2), werden im Vergleich (zu Protokoll 1) zum erstaunlichen Fortschritt. Merke: Leistungen lassen sich nur in Kenntnis früherer Leistungen angemessen beurteilen; Lernziel (Norm) und Gruppendurchschnitt allein reichen als Bezugspunkte nicht aus.

2. Fehler, die spontan als Ausdruck »auditiver Wahrnehmungsschwäche«

























11. Jg. 1. Kurs	Diktatprotokoll 11. 9. 77	Zeichentext 21. 11. 85	Qualitative Auswertung	L	A	HT	WT	VR
	Rose		Tomate					
	Leder		Nadel					HD
	Lehrer		Schaufel					HD
	Mund		Banane					
	Regen		Elefant					WD
	Kontd		Fisch					WT WT
	Besen		Badgert					WT WR
	Klein		Lande					WD WR
	Gack		Lymo					WD WT
	Rande		Zeiger					
	Haus		Schokolade					HT
	Kamel		Locomotive					HT WT

Abbildung 2

gedeutet wurden, werden jetzt als erfolgreiche Sprechabweisung nach der präzise abgefühlten eigenen Artikulation erkannt. Merke: Je nach Theorie des Lesen- und Schreibenlernens ist dem ein 'Defizit', was dem annern ein gedanklicher Fortschritt ist. Funktionenmodelle registrieren negativ als Abweichung von der Norm allgemeiner Sinnesleistungen, was in Entwicklungsmodellen als Fortschritt in der gedanklichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Schrift(sprache) und damit – trotz Fehlerhaftigkeit – als konstruktive Annäherung an die Norm gedeutet wird.

3. Selbst die erste Schreibprobe gewinnt im Vergleich mit noch früheren Versuchen positive Qualitäten. Willkürlich wechselnde Buchstaben-Reihen oder laut-orientierte »Skelette«, die nach dem Prinzip der Buchstaben-Variation wortähnlich aufgefüllt werden, sind als wichtiger Schritt von der analogen Abbildung zur alphabetischen Schreibung bekannt. Merke: Was bei »erfolgreichen Schülern« zum Zeitpunkt X als produktive Vorstufe gilt, kann bei ihren langsamen Mitschülern (ohne zusätzliche Information über konkrete Behinderungen) nicht zum individuellen Defizit erklärt werden.

III. Die Genese des Erscheinungsbildes

Das Fehlerprotokoll allein erlaubt noch keine Schlüsse auf die Genese des Erscheinungsbildes. KOSSOW (1972a) spricht bei so deutlichen Durchgliederungsproblemen von Grobgliederungsfehlern, wenn im Wort nicht die vollständige Silbenzahl erfaßt wurde und von Feingliederungsfehlern, sofern innerhalb der Silbe nicht alle Laute repräsentiert sind. Er führt ein solches Erscheinungsbild auf »analytisch-synthetische Schwierigkeiten auf Grund ungenügender Trennschärfe im sprechmotorisch-akustischen Bereich« zurück (KOSSOW 1972a, 21). Die Ursachen sieht er vor allem in frühkindlichen Hirnschäden und Vererbung.

BRUGELMANN (1983a), hingegen argumentiert, diese Kinder seien »auf dem Weg zur Schrift« nur ein Stück hinter ihren Altersgenossen zurück. Dies spreche nicht für ein »stabiles Defizit«, sondern lediglich für einen verzögerten, im übrigen aber normal verlaufenden Lernprozeß.

Nun haben wir ja die Möglichkeit, solche Fragen durch Testanwendung zu klären. Wenn ein Kind keine altersangemessene Entwicklung in der einen oder anderen Leistung zeigt, stellt sich zunächst die Frage, ob die Verzögerung im Rahmen der normalen Bandbreite von Leistungsunterschieden in der Altersgruppe liegt. Sofern weniger als 5% der Altersgruppe gleich schwache Leistungen zeigen, ist die Wahrscheinlichkeit für individuell erschwerte Lernprozesse groß. In diesem Fall lag die Ausgangsleistung auf dem Niveau der 1% schwächsten Erstklässler.

Darüber hinaus aber müßte man durch entsprechende Tests prüfen, ob und welche Wahrnehmungsschwächen beim Kind vorliegen, die das Erlernen des Lesens und Schreibens gegebenenfalls erschweren.

Schließlich wäre durch Befragung der Eltern und Lehrer zu klären, ob es in der bisherigen Schullaufbahn Hinweise auf erhebliche Übungsdefi-

zite gibt, z.B. durch längere Krankheit oder durch mehrfachen Lehrerwechsel.

Allerdings würden reine Übungsdefizite im Intensivkurs schneller ausgeglichen werden können als in diesem Fall. So spricht das Nachtestergebnis zwar für eine offensichtliche Verbesserung der Lese-/Schreibleistung, aber auch für ein Fortwirken der Lernschwächen in diesem Bereich: Die Durchgliederung gelingt noch nicht zuverlässig (‹Scherere›, ‹Kaml›, ‹Sgimo›); b-d-p-Vertauschungen kommen mehrfach vor, und häufiger als im ersten Protokoll: ‹Gadl›, ‹Raude›, ‹Badagei›, ‹Laude›. Hier zeichnet sich genau das ab, was in der Diskussion um legasthenietypische Fehler lange für Verwirrung gesorgt hat: die »typischen« Fehler können erst dann stärker hervortreten, wenn die Wörter vollständiger geschrieben werden. Daher hat man bei den 5% schwächsten Rechtschreibern diese Fehler nicht gefunden (vor allem VALTIN 1972a). Schließlich erscheinen auch im Nachtest noch zweimal Unsicherheiten der Formauffassung (‹Sclein› und ‹Figl›, d.h. ‹l› statt ‹e›), wiederum ein Hinweis auf fortwirkende Schwächen der visuellen Wahrnehmung und Verarbeitung.

IV. Zum falschen Zeitpunkt »normal«

Lisa Dummer hat recht: Die Leistung zum Ende des ersten Schuljahres liegt weit hinter dem Altersdurchschnitt zurück. Ich stimme ihr auch zu, daß diese »Umgangsform« mit Schrift nicht ausreicht, um die Lernchancen der Schule und die Handlungsmöglichkeiten unseres schriftbestimmten Alltags zureichend zu nutzen. Aber was bedeutet das konkret: für die Beurteilung des Kindes und für unsere pädagogische Reaktion?

Ich kenne keine menschliche Leistung, in der sich Individuen nicht unterscheiden. Aus einer unterdurchschnittlichen Schwimm-, Trompeten- oder Autoreparatur-Fähigkeit schließen wir aber nicht auf eine »Schwäche« des Kindes. Entweder bestimmen wir die Bandbreite des »Normalen« weiter oder wir akzeptieren bereichsspezifische Minderleistungen als menschlich (wie Unterschiede in der Haarfarbe, im Temperament, in der Kochkunst). Sicher: Lesen und Schreiben sind wichtiger als manche dieser Eigenschaften oder Leistungen. Aber aus dem hohen gesellschaftlichen Rang dieser Fähigkeiten läßt sich kein Urteil über die »normale« Ausstattung des Individuums folgern. Die soziale Priorität muß vielmehr Folgen haben für unseren Einfallsreichtum und unser Engagement, trotzdem möglichst vielen Menschen eine möglichst große Souveränität im Umgang mit der Schriftsprache zu ermöglichen. Anders gesagt: Es wird immer »5%« am unteren Ende der Leistungsskala geben. Wie deutlich diese Teilgruppe hervortritt, hängt von unseren Anforderungen ab (die wir z.B. beim Schwimmen weniger spreizen). Ob die graduellen Leistungsunterschiede ab einem bestimmten Punkt zum Qualitätssprung werden (»normale Bandbreite«; »individuell erschwert«) hängt von unseren Normen ab, ist weder aus dem Erscheinungsbild selbst, noch aus vermuteten Ursachen (»Wahrnehmungsschwäche«; »frühkindliche Hirnschäden«) ableitbar. Nötig ist das ja aber auch nur, weil die Brille des Funktionsmodells als individuelle Lei-

stungs-«Schwäche» (hier z.B. als «Lernschwäche» und ganz speziell als «Durchgliederungsprobleme») erkennt, was im Entwicklungs-Modell als begrenzte, schrittweise wachsende Einsicht in bedeutsame Unterschiede gedeutet wird (unter zunehmender Vernachlässigung der in diesem System bedeutungslosen, aber objektiv gegebenen und insofern störenden Unterschiede). Die eine Theorie sieht sozusagen reparaturbedürftige Module in einem Verbund isolierbarer und bei verschiedenen Menschen grundsätzlich gleichartiger Komponenten, wo die andere individuelle Ordnungsleistungen und einen Umbau von vorläufigen Konzepten wahrnimmt, die sich aus gedanklicher Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, also aus persönlichen Erfahrungen ergeben. Nur so ist ja auch verständlich, daß die Zahl der Fehler (zumindest in einzelnen Kategorien) zunehmen kann, obwohl sich die Qualität der Gesamtleistung eindeutig verbessert hat. Erklärbar wird das aus der Übergeneralisierung bzw. zu strengen Anwendung eines neu gelernten Prinzips (in unserem Beispiel: Schreiben heißt, die beim Sprechen fühl-/ hörbare Laut-Folge in eine entsprechende Buchstaben-Kette zu übersetzen) oder durch Vernachlässigung einzelner Merkmale (z.B. der Raumlage einzelner Buchstaben), weil sich die bewußte Aufmerksamkeit auf einen bisher nicht beachteten Aspekt des Schreibens/ Lesens konzentriert.

Und ein zweites, oben bereits in Punkt 3 kurz angesprochen: Nicht nur die hier in den Protokollen dokumentierten Schreibweisen, sondern alle bisher berichteten Fehler sind uns aus früheren Phasen der rascher lernenden Schüler bekannt. Beispielsweise stellt Marcia BAGHBAN (in diesem Band) Schreibproben eines 2-jährigen Kindes vor, wie wir sie üblicherweise von 4- bis 6-Jährigen kennen. Warum kommen wir nicht auf die Idee, bei der Mehrheit unserer Schulanfänger nach »Defiziten« zu suchen, um zu erklären, daß sie erst so spät dieses Niveau erreichen? Und was rechtfertigt unsere Übung, Lernangebote nach dem Entwicklungstempo dieses Durchschnitts zu terminieren? Ist nicht möglicherweise unsere Ungeduld und unser Versäumnis, die passenden Aufgaben und Hilfen auch noch zu späteren Zeitpunkten anzubieten, der Grund dafür, daß die »Lese-/ Rechtschreibschwachen« immer langsamer lernen, evtl. sogar auf diesen Vorstufen steckenbleiben? Auch »Spontanschreiber« machen Phasen durch, in denen sie die Raumlage einzelner Buchstaben vernachlässigen oder (teilweise) spiegelverkehrt schreiben (oft, nachdem sie vorher diese Buchstaben richtig geschrieben haben). Welche Zusatzinformation ist nötig, um im einen Fall als »fortwirkende Schwächen der visuellen Wahrnehmung und Verarbeitung« zu deuten, was im anderen selbstverständliches Durchgangsstadium ist? Und was bleibt vor diesem Hintergrund vom »legasthenie-typischen« Fehler? Jedenfalls »erklären« Wahrnehmungsschwächen und ähnliche Konstrukte die Schwierigkeiten einzelner Kinder nicht. Wie könnten sonst andere Kinder (oft sogar die Mehrheit) mit gleichen Test-Ergebnissen erfolgreich lesen und schreiben lernen? Und ist nicht der in den beiden Test-Protokollen dokumentierte, geradezu dramatische Fortschritt der beste Beweis für die Erfahrungs-Abhängigkeit von Fortschritten, bescheidener formuliert: Ist das Konzept der »Schwäche« (als einer

Eigenschaft des Kindes) didaktisch hilfreich, wenn durch Veränderung der Unterrichtsmethoden oder Lernangebote (also Bedingungen in der Umwelt des Kindes) so rasche und drastische Verbesserungen in den Leistungen erreicht werden können?

V. Wie wurde der Lernfortschritt erreicht?

In der Intensivmaßnahme wurde mit dem »Kieler Leseaufbau« gearbeitet, d.h. nach den Prinzipien des Beginns auf dem Niveau, das der Ausgangslage des Kindes entspricht, der Isolierung der Schwierigkeiten, der Erfolgsvermittlung und des mehrkanaligen Übens (vgl. DUMMER/ HACKETHAL 1984a).

Der Ausgangslage des Kindes entsprach der sogenannte »Null-Anfang«. Es wurde daher mit der Einführung der Vokale begonnen und danach stufenweise, im Lerntempo des Kindes, zu den ersten drei Dauer-Konsonanten (‹m›, ‹r›, ‹s›) fortgeschritten. Darauf folgten die – ebenfalls dehnbaren – Konsonanten ‹n›, ‹b›, ‹f›, dann ‹h›, ‹-en›, ‹-er› usw. Zur Isolierung der Schwierigkeiten gehörte sowohl die Übung an den unsicheren Buchstabenformen als auch das Fortschreiten von anfänglich einfach strukturierten Wörtern (zweisilbig, Folge Konsonant-Vokal-Konsonant-Vokal) zu den etwas schwierigeren Wörtern, die auf ‹-en›, ‹-er› und ‹-el› enden. Erst gegen Ende des Leseaufbaus werden Wörter mit Konsonanten-Verbindungen am Wortanfang (z.B. ‹Graben›) und in der Wortmitte (z.B. ‹Garten›) eingeführt.

Erfolgsvermittlung erreicht man bei der Arbeit mit dem »Kieler Leseaufbau« durch Individualisierung mit Hilfe der Arbeitsmittel und der Medien. Dadurch kann jedes Kind in seinem Tempo und ohne den Leistungsvergleich mit anderen lernen. Auf diese Weise ist es möglich, auch kleine Fortschritte stets als Erfolge zu bewerten und sie ihm mit Lob bestätigen.

Vor allem durch den Einsatz von Lautgebärden wird mehrkanaliges Üben erreicht. Durch diese motorische und kinästhetische Lernhilfe finden Kinder Kompensationsmöglichkeiten für ihre Schwächen.

VI. Einordnung in die Legasthenie-Diskussion

Aufgrund jahrelanger Erfahrungen mit Legasthenikern, die vergleichbare Lernschwächen erkennen lassen – quantitativ und qualitativ in ihren Verlesungen und Verschreibungen, aber auch in Intelligenz- und Wahrnehmungstests – neige ich KOSSOWs (oben skizzierter) Beschreibung des Sachverhalts Legasthenie zu. Unterscheiden müßte man von diesem Fall reine Übungsdefizite durch unzureichenden Unterricht (z.B. wegen Krankheit des Kindes oder Lehrerwechsel). In diesen Fällen aber dürfte das Erscheinungsbild der Verschreibungen eher den von Brügemann berichteten entsprechen.

Im übrigen stellt sich für mich die Frage, ob die These von der Normalität der »Lernverzögerungen« im Bereich Lesen und Schreiben zu ausreichenden Handlungsanweisungen führt. Die Annahme, daß manche Kinder »normalerweise« erst im 4., 5. oder 6. Schulbesuchsjahr auf die Lese-/ Schreibstufe gelangen (durch »Reifung«? trotz des Unter-

richts?), die andere bereits am Ende der ersten Klasse oder früher erreichen, erscheint mir absurd.

Geht man aber einmal davon aus, diese These sei richtig, dann müßte man bei allen Kindern abwarten, bis sie Lesen und Schreiben »von selber« lernen. Dann wäre ein gezielter Erstleseunterricht in der Schule weder wünschenswert noch nötig. Dann dürfte aber auch in der Rechtschreibung keine Leistungsmessung erfolgen, und bei Textaufgaben, z.B. in Rechenarbeiten, müßte allen Kindern, die noch nicht lesen können, wenn nötig bis zum Schulabschluß, ein Kassettenrecorder zur Verfügung stehen, von dem sie die Texte abhören können.

Glücklicherweise hat sich gezeigt, daß wir die Schule nicht so weit zu verändern brauchen. Jedes Kind kann spätestens im zweiten Schulbesuchsjahr lesen lernen! Dafür allerdings sind die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen: Methoden, die dem Kind helfen, seine Teilleistungsschwächen zu kompensieren; kleine Lernschritte, gestuft nach Schwierigkeit; und der Verzicht auf das Klassendiktat und seine Zensurierung im Klassenmaßstab.

Darüber hinaus sind organisatorische Veränderungen nötig. Wie in Dänemark brauchen wir »Lesespezialisten« mit einer besonderen Ausbildung für die Förderung bei Teilleistungsschwächen im Bereich der Lesenlernvoraussetzungen. Ferner müssen im Stundenplan Förderstunden fest verankert sein, die von diesem Fachmann in Kleingruppen zu erteilen sind. Schließlich sollte es für Schüler mit Lernschwächen des Schweregrades, den unser Beispielfall erkennen ließ, auch schulübergreifende Maßnahmen geben, z.B. gesonderte Intensivklassen wie in Kiel.

VII. »Üben« oder »Wachsenlassen« – ist das die Alternative?

Lisa Dummer und Renate Hackethal bemühen sich mit Engagement und – wie das Beispiel zeigt – mit Erfolg um Kinder, die Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen haben. Aber zwingt die Anerkennung für ihre pädagogische Arbeit dazu, auch ihre Psychologie und ihre didaktische Theorie zu übernehmen? Trifft die in der Überschrift zusammengefaßte Ortsbestimmung unserer Diskussion durch Lisa Dummer überhaupt den Kern der Diskussion – und ist das Ausgangsbeispiel ein geeignetes »experimentum crucis«, um zwischen unseren Positionen zu entscheiden?

Nur einige Stichworte zu diesen grundlegenden Fragen. Inhaltlich meint meine Position »Die Schrift entdecken« (1984a) nicht, man brauche nur zuzusehen und abzuwarten, wie Kinder von selbst lesen und schreiben lernen. Schrift ist ein schwieriger Gegenstand und der Umgang mit ihm (anders als bei der Lautsprache) in der Umwelt nicht ständig beobachtbar und für's Erreichen der eigenen Ziele auch meist nicht wichtig. Insofern ist es notwendig, Zugänge zur Schrift gezielt zu planen, ihren Wert und ihre Logik Kindern durch entsprechend vorbereitetes Material nahezubringen. Aber wir können keine Lehrgänge vor-schreiben, unsere Hilfe hat nach-gehend und unterstützend die Auseinandersetzung des Kindes mit dem Gegenstand zu begleiten.

Auch so unterscheidet sich diese Konzeption noch deutlich von Lisa

Dummers Ansatz. In welcher Beziehung ich unsere Positionen zueinander sehe, will ich abschließend in einigen Anmerkungen zur Geltung von »Theorien« skizzieren.

Theorien sind Interpretationen. Ihr Wert ist pragmatisch zu beurteilen: Erleichtern sie das Verständnis des Gegenstandes, machen sie das Handeln erfolgreicher? Theorien konstruieren also – sozusagen durch einen Filter – Wirklichkeit, sie bilden sie nicht ab. Nur indem wir vieles ausblenden, können wir überhaupt etwas wahrnehmen. Daraus folgt:

1. Mich interessiert nicht, ob es Wahrnehmungsschwächen »wirklich« gibt, ob sie »eigentlich« die Ursache von Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen sind. Mit entsprechenden Tests lassen solche Schwächen in der Tat feststellen (»konstruieren« – wie bei jeder Brille, die wir aufsetzen). Diese speziellen Konstruktionen haben sich bisher aber als wenig hilfreich erwiesen, um LRS oder »Legasthenie« vorauszusagen, um in sich homogene Gruppen von Schwierigkeiten zu erkennen oder dafür spezifisch geeignete Fördermaßnahmen zu entwerfen. Ich halte das »Funktionen«-Modell deshalb nicht für »falsch«, aber – im Vergleich zu einem direkten Ansatz an konkreten Schwierigkeiten bei der Aneignung der Schrift(sprache) für weniger nützlich (ausführlicher: BRÜGELMANN 1983a, 48 ff., 124 ff., 247 ff.).

2. Auch dann bleibt aber noch eine Differenz zwischen dem, was ich an anderer Stelle als »Teilchen-Didaktik« und als »pädagogische Feld-Theorie« einander gegenübergestellt habe. Auf der einen Seite gibt es additive Komponenten-Modelle, die Lernen als quantitativen Zuwachs bestimmter Kenntnisse (z.B. von Laut-Buchstaben-Beziehungen) oder Fertigkeiten (z.B. des Synthetisierens einzelner Laute) beschreiben und entsprechend gestufte Lehrgänge entwerfen, um Umfang, Tempo und Genauigkeit dieser Teil-Leistungen zu steigern. Auf der anderen Seite stehen die eingangs erwähnten Entwicklungs-Modelle, in denen Lernen als qualitative Neu-Organisation des Denkens aufgrund persönlicher Erfahrungen interpretiert und als Differenzierung umfassender, aber grober Vorformen der Gesamt-Leistung durch eigenes Probieren gefördert wird. Im Geiste reiner Lehre schließen sich diese beiden Interpretationen ebenso aus wie Partikel- und Wellen-Theorie in der Physik. Aber genau wie dort von Niels BOHR die Notwendigkeit einer komplementären, d.h. sich ergänzenden Verwendung beider Interpretationen erkannt wurde, sehe ich auch in der Psychologie und Pädagogik ein praktisches Bedürfnis nach Koexistenz. Eine »atomistische« Beschreibung von Teil-Leistungen versagt bei der Vorhersage von Fehlermustern und der Erklärung ihrer Veränderung durch Lernen. Sie ist aber hilfreich, um unterrichtsmethodische Ideen zu formulieren und zu ordnen (vgl. unsere »Didaktische Landkarte« in 1984a, 64 f.). Die Re-Konstruktion der kindlichen Erfahrungs- und Denk-Logik hilft, die Lese- und Schreibversuche der Kinder als sinnvolle Handlung und produktive Annäherung zu verstehen, aber sie versagt bei der Frage nach spezifischer Förderung: (fast) »alles hilft«, solange es dem Kind angeboten und nicht vorgeschrieben wird. Zwischen dem mechanischen Struktur-Modell der Teil-Leistungen, wie es die psychologischen Test-Instrumente vermitteln, und dem Funktions-Modell aus der Alltagsbeobachtung, das auf die Bedeu-

nung für die Person abhebt, wenn sie eine bestimmte (Lese-/ Schreib-) Aufgabe unter bestimmten Bedingungen zu bewältigen versucht, können sog. Prozeß-Modelle bis zu einem gewissen Grade vermitteln – aber nur auf der Analyse-Ebene. Die pädagogischen Normen – hie »Lehr-gang«, dort »Lernwege« – verbieten einen Kompromiß, sie ermöglichen allenfalls eine Koexistenz.

Diese wird bereits praktiziert – auch dort, wo die theoretischen Positionen scheinbar unversöhnlich gegeneinander stehen. Anders kann ich mir nicht die Tatsache des DUMMER-Protokolls neben der Jens-Geschichte von Heide NIEMANN (in diesem Band), den Erfolg gestufter »Förderprogramme« bei einigen Kindern und die ebenso überraschenden »Sprünge« (oft sogar über Ferien hinweg) bei anderen Kindern erklären. Insofern müssen wir alle ehrlicherweise zugeben, daß in der reinen Form keine unseren Theorien ausreicht, daß sie andererseits – trotz ihrer grundsätzlichen Unvereinbarkeit – beide pragmatisch helfen, jeweils andere Stücke der »Wirklichkeit« zu erfassen.

Wir sollten in unserem Denken ein ganzes Stück flexibler und offener für alternative Modelle werden. Das bedeutet jedoch nicht Beliebigkeit. Denn ich bleibe überzeugt, daß die anzustrebende Komplementarität eher dann praktisch fruchtbar wird, wenn der Teilleistungs-Ansatz in das Entwicklungs-Denken eingebettet wird, wenn also Fehler nicht mehr als Ausdruck von Defekten, sondern als sinnvolle Zwischenformen der Aneignung eines schwierigen Gegenstandes begriffen werden. Dann – also im Rahmen einer Konzeption entdeckenden Lernens mit der Hilfe, den Modellen, der Herausforderung, der Korrektur durch Schriftkundige – dann ist auch die Übung von Teil-Leistungen sinnvoll, ja notwendig. Ob dies ein sinnvoller Versöhnungs-Versuch ist und ob es zu ihm Alternativen gibt – darüber sollten wir in Zukunft streiten.

VIII. Abschließende Bemerkungen

Ein großer Wissenschaftler, vermutlich Konrad Lorenz, hat einmal gesagt, man müsse als Wissenschaftler immer bereit sein, seine Lieblingshypothese über Bord zu werfen. In unserem Sandwich-Verfahren scheint mir die Frage akut, wer wirft? Hier der Versuch einer abschließenden Stellungnahme:

1. Zur Leistungsmessung

Es bedarf natürlich beider Vorgehensweisen. Ohne den Normvergleich mit der Altersgruppe würde nicht auffallen, wie groß der Rückstand dieses Kindes (bei gleicher Lernzeit!) ist. Ohne den Vergleich mit der eigenen früheren Leistung würden Lernfortschritte nicht sichtbar. Im Klassenmaßstab müßten Diktate auch beim jetzigen Leistungsstand noch mit 5 oder 6 beurteilt werden.

2. Zur Interpretation der Erstleistung und der Leistungsfortschritte

Interpretationen sind, wie Hans Brügelmann richtig beschreibt, bloße Eindrucksbeurteilungen, die keinerlei Aussagekraft besitzen. Erst, wenn man daraus Hypothesen ableitet und diese überprüft, kann man zu wissenschaftlichen Aussagen gelangen. Hans Brügelmann geht leider

nicht auf die Art der Forderung ein. Wie man oben nachlesen kann, ist der Fortschritt nicht durch eine kognitive »Sprechanweisung«, die eigene Artikulation präzise abzufühlen, sondern durch den Einsatz von Lautgebärden, durch Übungen zur Silbengliederung, durch Mitklatschen beim Sprechen und durch Mitsprechen beim Schreiben erreicht worden, abgesehen von den vielen Motivationshilfen. Nicht um »gedankliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Schrift« ging es dabei, sondern um das Einüben psychomotorischer Fertigkeiten in aller kleinsten Schritten. Solche Übungen basieren auf dem Funktionsmodell.

3. Zur Persistenz der Unsicherheit bei Buchstabenformen

Auf diese Unsicherheit geht Hans Brügelmann nicht ein, er scheint sie gar nicht wahrzunehmen. Im Funktionenmodell gibt es eine einleuchtende Erklärung dafür: Übungen zur auditiven und psychomotorischen Unterstützung des Lese-Schreibprozesses trainieren die visuellen Unterscheidungsleistungen weniger mit, weil es sich eben um andere Funktionen handelt.

Aus meiner Sicht könnte man auch annehmen, die Schwäche sei eben hartnäckig. Hans Brügelmann müßte sich eine andere Erklärung ausdenken, wenn er von Funktionen nicht sprechen will.

4. Zur Frage der »Normalität« einer Leistung

Es geht nicht darum, den einen Entwicklungsgang als normal, den anderen als nicht normal zu kennzeichnen. Gemessen am Lernfortschritt einer großen Gesamtgruppe läßt sich aber durch entsprechende Messung bestimmen, wer bei gleicher Lernzeit weit hinter dem Gros der anderen Mitlerner zurückgeblieben ist. Sofern es sich um eine so grundlegende Leistung wie Lesen und Schreiben handelt, muß man um der möglichen negativen Konsequenzen willen solche Messungen durchführen und helfend eingreifen. Andernfalls sind Lernmotivation, Schullaufbahn, Persönlichkeitsentwicklung und Lebensperspektiven bedroht! Insofern bedeutet die Feststellung »unterdurchschnittlich« nicht ein Werturteil oder eine Diskriminierung, sondern eine Aufforderung zum Handeln.

5. Versöhnung der Konzepte ?

Über die theoretisierenden Ausführungen Hans Brügelmanns will ich nichts weiter sagen, als daß Theorien Wirklichkeit immer reduziert abbilden, nach Maßgabe unseres Interesses und unserer Erfassungsmethoden. Deshalb kann ich einen Satz wie »mit entsprechenden Tests lassen sich solche Schwächen in der Tat feststellen (konstruieren)« nicht unterschreiben.

Eine Möglichkeit zur Versöhnung der von Hans Brügelmann beschworenen Modellvorstellungen könnte ich im gemeinsamen Anliegen sehen, Kindern auf dem Weg zur Schrift weiterzuhelfen, und zwar jedem Kind da, wo es steht. Daß die durch das Funktionsmodell nahegelegten Methoden, unzureichend ausgebildete Leselernvoraussetzungen zu trainieren oder, wenn bestimmte Funktionsausfälle nicht behebb-

bar sind, dem Kind Kompensationsmöglichkeiten anzubieten (z.B. Lautgebärden), mir hilfreich erscheinen, möge man mir nachsehen, da wir gerade bei Kindern mit sehr verzögertem Leselernprozeß Erfolge aufzeigen können. Daß im Prinzip alle Kinder, auch die schwachen Leser, gewisse Stufen des Erwerbs durchlaufen, habe ich auch gefunden. Es könnte aber sein, daß das Kind mit Leselernschwächen entsprechend den jeweils betroffenen Funktionsbereichen doch sehr individuelle Fehlerqualitäten aufweisen kann, wie zum Beispiel ein Viertklässler, der als »guter Schüler« mit den Mathematiknoten 1 und 2 die folgenden Schreibungen zu Bildern produzierte : «Bälte» für Blatt, «Bot» für Brot, «Tom» für Turm, «Zlet» für Zelt, «Ketzte» für Kerze, «Fnescht» für Fenster, «Schne» für Stern u.a.

Im übrigen scheint mir das Funktionsmodell einen entscheidenden Vorzug zu haben: Es legt nahe, Lernrückstände möglichst früh zu erfassen und auszugleichen. Je früher die Hilfe einsetzt, umso weitreichender sind die Erfolge. Das gilt für alle kleinen oder größeren Behinderungen, z.B. für Rückstände in der Sprachentwicklung. Darüber hinaus aber gilt, daß frühe Förderung die Entwicklung sekundärsymptomatischer Störungen verhindern kann. Diesen Gesichtspunkt kennt das Entwicklungsmodell offenbar nicht.

IX. Kein Schlußwort

Ein »Fazit« zum Abschluß unseres Dialogs wäre Mißbrauch des letzten Wortes. Darum nur drei Fragen zu Lisa Dummers Kommentar (VIII):

Ad 2.: Sie bindet die Fortschritte des Mädchens an bestimmte Formen der »Lehre«, während ich Formen des »Lernens« beschreibe. Aber ist eine direkte Zurechnung von Lernfortschritten zu Merkmalen der Fördermaßnahmen möglich, die uns charakteristisch erscheinen, ohne die Wahrnehmung des Kindes zu kennen?

(Anm. LD : Die Methoden sind nicht »Lehre«, sondern sie eröffnen dem Kind Möglichkeiten der Eigenaktivität , die es vorher nicht hatte! Lautgebärden benutzt das Kind aktiv.)

Ad 5.: Insofern bleibt für mich offen, welche Aspekte des faktisch reichhaltigeren Angebots von Dummer / Hackethal für die Fortschritte verantwortlich sind. Denn wie sind mit Lisa Dummers Erklärung Berichte über ganz andere Wege aus dem Abseits schulischen Versagens vereinbar (z.B. NIEMANN in diesem Band) ? Umgekehrt sehe ich nicht, daß z.B. die Wirksamkeit von Lautgebärden nur als Kompensation von »Funktionsschwächen« erklärbar ist. Können sie nicht allen Kindern helfen, die Zuordnung von Lauten und Buchstaben und die Gliederung des gesprochenen Wortes »in den Griff« zu bekommen, d.h. wirken sie nicht eher als »gegenständliche« Brücken zwischen Schrift und den für ihre Darstellung konstruierten Einheiten der Sprache?

(Anm.LD: Sicher, weil die Funktionen zwischen 5 und 7 Jahren »ausreifen«. Aber bei Funktionsschwächen lernen die Kinder nicht ohne diese Hilfen.)

Ad. 3.: Nach meinem Verständnis sind 3 von 136 Buchstaben im 2. Protokoll »unsicher« geschrieben (das »h« in »Schwein« und das »e/l« in »Wiege« und »Nadel«). Läßt sich diese Quote sinnvoll als »Schwäche« visueller Unterscheidungsleistungen beschreiben? Aus meiner Sicht haben also die Zahl und der prozentuale Anteil dieser »Unsicherheit« gegenüber dem ersten Protokoll (ohne Training, wie Lisa Dummer schreibt) abgenommen. Wie erklärt das Funktionen-Modell das?

(Anm. LD: Das Kind zeigt die Unsicherheiten natürlich nur bei solchen Buchstaben, die man in der Form leicht miteinander verwechseln könnte. Abb. 3 weist aus, daß im ersten Fehlerprotokoll 18 von 23 möglichen Fehlern dieser Art unterlaufen sind. Bei insgesamt 63 Verstößen beträgt der Anteil von Fehlern der Formunterscheidung 28,6%. Im zweiten Protokoll fehlen die m/n-, S/L- und n/p-Verwechslungen. Dafür treten als Fehler der visuellen Unterscheidung jetzt p/d und e/l-Verwechslungen hervor. Einmal wird das h in »sch« noch als »b« geschrieben. Alle visuellen Verstöße zusammen machen 6 von 22, das sind 27%, aus, also statistisch gesehen kaum weniger als vorher. Insofern kann man durchaus von einer »persistierenden Schwäche« sprechen, trotz des insgesamt und auch in bezug auf diese Fehlerqualitäten verbesserten Leistungsstandes.

Abb. 3: Visuelle Fehler und Fehlermöglichkeiten

Protokoll I	Fehler	Kritische Buchstaben
Schere: Lclre	L-S, l-h	S, h, e
Regen: Rem	m-n	m
Besen: Psm	m-n	n
Schwein: Lclm	L-S, l-h, m-n	S, h, n
Gabel: Ann	n-p	(p)
Kamel: Anel	n-m	m
Tomate: Tonate (?)	n-m	m
Nadel: Mate	M-N	M, e
Schaufel: Schlae	l-h	S, h, e
Banane: Bmm (?)	m-n	m
Elefant: 3lft	3-E	E
Papagei: Aan	n-p	p
Lupe: Lnl	n-p, l-e	p, e
Schokolade: Scaln	l-h	S, h (-n- gehört nicht ins Wort)

Rückfrage HB: Wie wäre in dieser Perspektive zu deuten, wenn eine spätere Schreibprobe bei insgesamt vielleicht 6 »Verstößen« nur noch 3 »Formverwechslungen« aufweist, die dann also 50% der Fehler ausmachen – aber nur noch 1/6 der ursprünglichen Zahl? Überdies: Wurzelt unsere Meinungsverschiedenheit nicht wesentlich tiefer, nämlich in den eingangs skizzierten theoretischen Annahmen, ob es z.B. zu solchen Verschreibungen kommt, weil das Kind tatsächlich graphisch ähnliche Formen nicht unterscheiden kann?

Anmerkung

¹⁾ Dieser Text entstand in mehreren Schritten: Zu dem Protokoll von Lisa Dummer hat Hans Brügelmann einige Thesen skizziert. Daraufhin hat LD den Grundtext dieses Beitrags geschrieben, den HB anschließend in drei Stücken kommentiert hat (*kursiv* gesetzt). Der so entstandene »Sandwich« ging erneut an LD, die HB's Kommentar um einige »Abschließende Bemerkungen« ergänzte. HB hat dieses Gespräch mit »Kein Schlußwort« (mit ergänzenden Kommentaren von LD) vorläufig abgeschlossen.